

Despoblación, desarraigo y escuela rural: condenados a encontrarse

Depopulation, uprooting and rural school: condemned to come across

Domingo BENITO LUCAS

Universidad de Salamanca

domin_benito@usal.es

BIBLID [ISSN 2174-6753, nº6: 56-69]

Artículo ubicado en: www.encrucijadas.org

Fecha de recepción: octubre de 2013 || Fecha de aceptación: diciembre de 2013

RESUMEN: El artículo hace un repaso a las principales influencias de la institución escolar sobre la despoblación de las zonas rurales. Para ello, comenzaremos haciendo un recorrido sobre los factores y conceptos a tener en cuenta a la hora de hablar de la población en Castilla y León. A partir de ese análisis, realizamos un resumen de las aportaciones de diferentes estudios de corte cualitativo, deteniéndonos de forma prioritaria en el factor de género como variable relevante en el marco del estudio de las estrategias personales y familiares. Posteriormente indicamos el papel que juega la escuela en estos procesos tanto desde una vertiente puramente estructural como desde las influencias culturales e identitarias que establece la institución. Vemos cómo la escuela ha tenido un doble rol en la despoblación rural: como facilitadora de la “huida ilustrada” y como provocadora de conformación de identidades urbanocéntricas. Finalmente nos preguntamos en qué términos se ha concluido el debate de escuela rural o urbana que ha tenido tanta incidencia en la discusión sobre la política educativa en el ámbito rural.

Palabras clave: *escuela rural, despoblación, arraigo, identidad, estrategias*

ABSTRACT: This article revisits the main influences that school exerts over the rural depopulation. Therefore, we will start by doing an overview of the factors and concepts needed to take into account when talking about population in Castilla y León. From this viewpoint, we summarize the contributions made by different qualitative studies in this field, paying special attention to the gender factor as a relevant variable within the frame of personal and family strategies. Afterwards, we point out the role that school plays in these processes, both from a clearly structural perspective and from the cultural and identification influences that the institution establishes. We see how school has had a double role in the rural depopulation: when promoting the “illustrated escape” and when raising the confrontation with urban identities. Eventually, we discuss in which terms the debate between urban and rural school concluded, since it has been of great importance in the discussion of educative policy in the rural area.

Key words: *rural school, depopulation, rooting, identity, strategy*

1. Introducción

Para afirmar a estas alturas que la despoblación está poniendo en serio peligro el futuro del mundo rural no hace falta citar demasiados trabajos académicos o poner en marcha estudios o sesudas investigaciones. La realidad es tan dura (y en ocasiones, ruda) que la evidencia se presenta ante nosotros con una fuerza inconmensurable. Un paseo por cualquiera de los pueblos de las provincias castellanas garantiza, salvo loables excepciones, una imagen descarnada de un mundo en crisis profunda. Y sin embargo no es lo mismo entender la fotografía que comprender los procesos que nos han llevado a esta situación y ni mucho menos las consecuencias que puede tener para el futuro y el presente de los territorios.

Durante el presente artículo haremos hincapié en los procesos de abandono de las zonas rurales derivados de una concepción tradicional de la ruralidad en crisis y retirada. Una visión que la vincula al sector primario y con unas pautas culturales, sociales y relacionales que la identificaban con el atraso y el inmovilismo. Esta desvalorización de lo rural, defendemos, ha fomentado sentimientos de desarraigo.

Somos conscientes de que dicho análisis deja fuera una realidad importante, y es el hecho de que durante estas décadas la realidad rural y el concepto atribuido a la misma han mutado notablemente. De ahí que sea necesaria la distinción entre la “ruralidad tradicional en crisis” y las “nuevas ruralidades emergentes”. Para Ruiz Rivera y Delgado Campos (2008), las nuevas ruralidades serían formas de entender la organización y las funciones de los espacios rurales, que superan esa visión atávica centrada en la agricultura y la ganadería, aunque sin desdeñarla. Vinculadas, por tanto, a nuevos usos del territorio y a la desagrarización y la terciarización que se vienen observando, las ruralidades actuales no son realidades uniformizadas y homogéneas sino que ganan en heterogeneidad, adquiriendo el carácter incluso de nuevos *melting-pots* (Oliva, 2010), no sólo en el ámbito poblacional sino también en el productivo, cultural o de ocio. Los rasgos de estas nuevas ruralidades, aun manteniendo condiciones similares a la anterior, no son los mismos, ni mucho menos.

Esto hace, además, que durante los últimos años se puedan observar también movimientos no solo de abandono poblacional, sino también de retorno, vinculados fundamentalmente a esas nuevas concepciones económicas y sociales de la ruralidad. Es un aspecto que hay que tener en cuenta pero que no supone el centro de atención en este artículo.

El análisis no se centra en los procesos de construcción identitaria que se dibujan alrededor de estas nuevas concepciones de la ruralidad, que en parte son responsables del desarrollo del llamado “idilio rural”. Eso será motivo de otras necesarias reflexiones. Al contrario, nos centramos en la configuración del “idilio urbano” y en la identificación del éxito vinculado a la ciudad frente al fracaso personal, adscrito a aquellas personas que “tuvieron que quedarse en el pueblo”.

Nos interesa conocer especialmente cómo ha ido gestándose a lo largo de las últimas décadas esa visión de la ruralidad desde el punto de vista de la construcción de la identidad, y qué papel ha jugado la escuela en el proceso. Todo ello para terminar preguntándonos si algo ha cambiado en esa institución durante estas décadas en ámbitos de influencia directa como el estructural (la propia organización escolar) y el curricular.

El hecho de elegir Castilla y León como inicio del análisis poblacional no es aleatorio: se trata de la región con mayor superficie de la ya superada UE-15 pero también de uno de los territorios con mayor dispersión pobla-

cional y donde la estructura demográfica es especialmente indicativa de las consecuencias que la despoblación ha tenido para estas zonas: envejecimiento, ausencia de generación soporte y masculinización.

2. Estructura poblacional de Castilla y León: abandono, envejecimiento y masculinización.

A principios del siglo XX, la población de Castilla y León representaba el 12,4 % del total del Estado y a principios del XXI se sitúa en torno al 6,1%. La pérdida de peso poblacional específico, por tanto, una realidad y forma parte de la cotidianeidad de esta Comunidad. Pero es, además, un asunto que preocupa. Así, en el último Barómetro del Mundo Rural de la Fundación Perspectivas (2011) se puede observar cómo la despoblación (y el abandono de las zonas rurales) es el principal problema que señalan los ciudadanos con un 28%, seguido de la falta de trabajo (17%) y la falta de infraestructuras (11,7%). Igualmente, existe un notorio interés de tipo académico, institucional y político que se traduce en múltiples investigaciones y programas que miran en esa dirección (Gómez-Limón Rodríguez, Atance Muñiz y Rico González, 2007).

Si tuviéramos que destacar algunas de estas dinámicas geográficas, sociales y poblacionales haríamos referencia al menos a la dispersión poblacional, el envejecimiento, la masculinización (Barrio Aliste, 2010) y la huida de las cohortes más formadas como anticipo de la pérdida de población soporte y la situación de peligro en la que se encuentra la sostenibilidad social de los territorios (Camarero et al., 2009).

La mitad de la población española que vive en municipios con un tamaño inferior a 100 habitantes lo hace en Castilla y León, lo cual da cuenta del grado de dispersión existente y de cómo dicha dispersión es una anomalía relativa respecto a las realidades del resto del país (Consejo Económico y Social de Castilla y León, 2004). Son los municipios con menor población y más alejados de las capitales de provincia los que más retroceso demográfico han tenido (Barrio Aliste, 2010). La explicación es sencilla: los entornos periurbanos tienen dinámicas distintas y gran parte de los déficits tradicionalmente identificados con la ruralidad no son aplicables en esos espacios. Esto nos indica que, en cualquier caso, la complejidad del debate sobre la propia conceptualización de la “ruralidad” (Camarero et al., 2009).

En este marco es en el que se introduce el concepto de “sostenibilidad social” (Camarero *et al.*, 2009), pues existen amplios puntos de encuentro entre el mantenimiento de los servicios públicos y la población, especialmente en aquellos sectores que son fundamentales para la supervivencia de los entornos rurales y para la construcción de un futuro de calidad de vida en los mismos.

Más teniendo en cuenta que los servicios que en mayor medida se han visto afectados han sido los educativos, sanitarios y comerciales, debido a su concentración en núcleos de población mayores, lo cual repercute muy negativamente no sólo en la calidad de vida de quienes allí viven, sino en el propio mantenimiento o afianzamiento de los ciudadanos (Bustos Gisbert, 2006). Si nos centramos en los servicios educativos y sanitarios, la percepción de los mismos como “claves para alcanzar y/o mantener una calidad de vida adecuada” depende, en parte, del tamaño del municipio donde se habita. Según el estudio realizado por Escribano Pizarro (2012), una de las razones puede ser el hecho de que en los núcleos con mayor población no se vislumbra la posibilidad de escasez en la oferta, cosa que sí ocurre en las localidades más reducidas y/o alejadas de otras mayores.

2.1. Un mundo rural masculinizado

Una de las características de este proceso que ha venido ocurriendo durante las últimas décadas es que la población de Castilla y León en las zonas rurales está eminentemente envejecida y masculinizada. Los datos de población del mundo rural muestran un déficit de población femenina que se acentúa a medida que los municipios analizados son más pequeños y es especialmente patente en los grupos de mujeres que tienen más de 40 años. En cambio, se produce una intensa feminización de la población de más de 65 años, debido a la mayor esperanza de vida de las mujeres (Barrio Aliste, 2010).

Los flujos migratorios de las mujeres cuyo destino es el propio mundo rural constituyen una excepción dentro del conjunto de los desplazamientos en Castilla y León y responde casi siempre a los llamados flujos de retorno, con el reasentamiento de parejas de jubilados que abandonaron en los años cincuenta su pueblo para viajar a otras ciudades y otros países (Consejo Económico y Social de Castilla y León, 2004)

Con el paso de los años, y principalmente en las últimas décadas, se ha entrado en un círculo vicioso resultante del abandono sistemático de los jóvenes y las mujeres, especialmente de los jóvenes y las mujeres con mayor formación (Díaz Méndez, 2005; Camarero y Sampedro, 2008; Alfonso, Díaz-Puente y Gallego, 2011).

2.2. Las mujeres en el mundo rural: estrategias personales y familiares

Por su situación específica es muy recomendable examinar la despoblación y los procesos que la acompañan desde la perspectiva de género. La mayor parte de los análisis sobre el medio rural, despoblación, arraigo o dinámicas rurales tienen muy en cuenta a las mujeres, dedicándoles grandes apartados específicos o sencillamente situándolas en el centro de su objeto de estudio. Durante los últimos años, principalmente desde los 80, se han puesto en marcha una gran cantidad de estudios sobre las circunstancias de la mujer en el mundo rural tanto en el ámbito nacional (Camarero, 1991; Sampedro Gallego, 1991; Díaz Méndez y Díaz Martínez, 1995; Díaz Méndez, 2005 y 2006; Camarero y Sampedro 2008; Camarero *et al.*, 2009; Alfonso, Díaz Puente y Gallego, 2011) como en el internacional (Corbett, 2009).

En Castilla y León, según los datos presentados por Gómez Benito y González Rodríguez (2002), el arraigo femenino es mucho menor que el de los hombres, siendo la única Comunidad Autónoma en la que entre las mujeres el deseo de abandono supera al de permanencia. Arraigo es uno de los conceptos que aparecen con frecuencia en las reflexiones sobre el pasado, presente y futuro del mundo rural, especialmente cuando se habla de pautas migratorias y de movilidad, que son vinculadas con estrategias de carácter personal y familiar. A través de esos dos conceptos (arraigo y estrategias) se han analizado cuestiones de tanto calado como las peculiaridades del abandono femenino del entorno rural, las diferencias entre las estrategias familiares ante los y las jóvenes rurales (Díaz Méndez, 2006; Sampedro Gallego, 2008), los cambios sufridos en la relación de los y las jóvenes con los entornos rurales (Gómez Benito y González Rodríguez, 2002 y 2005; Gómez Benito y Díaz Méndez, 2009) la importancia de las nuevas pautas de movilidad en la elección residencial (Oliva Serrano, 2006 y 2010) o el valor del apego y las aspiraciones como factores que propician el asentamiento en el territorio (Walberg y Greenberg, 1996; Alfonso, Díaz-Puente, y Gallego, 2011).

Díaz Méndez (2006) señala que gran parte de estos estudios se han sostenido en el concepto de patriarcado

y en la perspectiva de la construcción social del género. De ellos, entiende la autora, se pueden derivar explicaciones de cambios en tres esferas: las opciones formativas seguidas por las mujeres, los cambios de carácter laboral y, por último, los que tienen que ver con la vida privada o con la pública. El interés por las estrategias que ponen en marcha los sujetos (estrategias personales) y los grupos (estrategias familiares) en el marco del mundo rural comienza a tener sentido cuando se materializan de forma palpable los cambios en los modos de producción generando contradicciones importantes en el seno del mundo rural y, particularmente, en las explotaciones familiares, que sufren peligro de desaparición. Es decir, nos situamos entre la ruralidad tradicional ya en crisis y una nueva ruralidad derivada del ocaso de los entornos rurales.

La conjunción de estrategias de carácter personal y estrategias de carácter familiar da lugar a toda una tipología de las llamadas “trayectorias de continuación” y “trayectorias de no continuación”. Las primeras serán las destinadas al desarrollo de las condiciones que permitan al joven o la joven mantenerse en el pueblo y crear su horizonte vital en él. Las de “no continuación” ejercerán una fuerza en el sentido contrario, invitando, ayudando o forzando por diversos medios al abandono del medio. Estrategias, como ha señalado Díaz Méndez (2006), son diferentes para los hombres y mujeres y son aplicadas también de forma distinta por los hombres (padres) que por las mujeres (madres).

Este punto de vista ha centrado su visión principalmente en lo que se han venido a considerar como “estrategias de huida”, es decir, los modos que tradicionalmente han tenido las mujeres de escapar de los entornos rurales. Estrategias perfectamente documentadas a través de investigaciones cualitativas que, con las lógicas diferencias de matiz entre autores, vienen a concluir prácticamente lo mismo: el género y la formación son variables esenciales a la hora de comprender los procesos a los que hacemos referencia. Es decir, las trayectorias de continuación y de no continuación han sido distintas para hombres y mujeres jóvenes, y se han apoyado en estrategias formativas diversas en función de los objetivos que el grupo y/o el individuo se hayan planteado. Entre las estrategias de huida destaca, en cuanto al objeto de nuestro estudio, la llamada “huida ilustrada”, y al que dedicaremos un apartado específico posteriormente.

Sobrevolando todo ello está la construcción de la propia identidad. Los jóvenes rurales que viven la que anteriormente hemos denominado “ruralidad tradicional en crisis” se adscriben a un modo de visualizar el mundo rural que lo identifica con el atraso y el estatismo, en contraposición a la urbe, que representa idealmente la frescura, el dinamismo y la oportunidad (Gómez Benito, 2004; Díaz Méndez, 2005; Oliva Serrano, 2006; Camarero, 2009;). Estaríamos ante la percepción de que el pueblo y la ciudad son claramente dos sociedades contrapuestas (Díaz Méndez y Díaz Martínez, 1995). Por ello, las estrategias familiares que suponen trayectorias de no continuación se desenvuelven con escasa resistencia por parte de unas jóvenes atraídos especialmente por la urbe. El pueblo, concebido como un lugar atrasado, retrógrado y cerrado (Gómez Benito, 2004) supone a fin de cuentas una especie de jaula, donde las propias capacidades están aprisionadas y en el cual la construcción de una identidad moderna no sólo es complicada sino que parece tarea imposible.

Y es en este aspecto en el que hay notables diferencias entre hombres y mujeres. Las mujeres jóvenes tendrán pocos motivos para ahondar en su arraigo. Buscan además un ideal de trabajo “de mujer” que se contrapone con el agrario. Por último, sueñan con abandonar la sumisión patriarcal que existe en el seno de sus familias, que se traduce en la condición de trabajadora de la categoría de “ayuda familiar” y tiene carácter vitalicio (Camarero y Sampedro, 2008).

Sabemos con cierta consistencia lo que significaba “ser rural” en la ruralidad tradicional. Para la juventud, especialmente para la que ha sido el centro de los estudios (hijos e hijas de “los que se quedaron”) “ser rural” suponía no sólo estar dentro de una categoría sino, principalmente, situarse fuera de otra. “Ser rural” era ante todo “no ser urbano”. Lo urbano y lo rural formaban dos extremos de una dicotomía en clave sociocultural (Gómez Benito y Díaz Méndez, 2009). Lo rural era, en última instancia, la antítesis de lo urbano especialmente cuando se comparaba el estatismo del primero frente al dinamismo del segundo (Oliva, 2006). Esta lucha entre lo urbano y lo rural ha sido, además, un rasgo distintivo de la experiencia social humana (Campbell y Yates, 2011).

La despoblación masiva y selectiva de los entornos rurales ha sido posible gracias a unas representaciones muy concretas de la ruralidad por parte de determinadas generaciones. En la ruralidad tradicional (en descomposición), el abandono del pueblo no era únicamente una derivación lógica de la situación que se vivía a nivel económico en determinados territorios sino que, además, era considerado como un factor de “crecimiento personal” (Glendinning *et al.*, 2003). El progreso estaba fuera, cuanto más lejos mejor, y esta idea era sostenida en lo más profundo por una gran admiración por el mundo urbano.

Nos referimos, es relevante repetirlo, a una determinada concepción y percepción de la ruralidad. Una ruralidad tradicional, en crisis, que hoy día convive con otra concepción más positiva de lo rural, identificado con la frescura de la vida en el campo, la vuelta al origen y que supone una suerte de “idilio rural”. Los nuevos yacimientos de empleo, la mejora de las comunicaciones, el desarrollo de la movilidad o el desarrollo de valores pos-materialistas hacen que aparezcan los llamados “neorrurales”, abrazando una nueva concepción de los pueblos y la vida en ellos, que confronta con la anterior (Ruiz Rivera y Delgado Campos, 2008; Camarero, 2009; Oliva, 2010). Esas tendencias no pueden ser obviadas, pero no son el objeto de nuestra reflexión.

3. Cultura, escuela y ruralidad, algo más que coincidencias

Debemos preguntarnos cuál ha sido la aportación de la escuela a esa admiración por lo urbano, por las ciudades, a esa consolidación de identidades urbanocéntricas que ha acompañado¹ a todo el proceso de despoblación rural, especialmente de las mujeres rurales. Y, en paralelo, si dicha aportación continúa o las diferentes reformas educativas han sido capaces de analizarla y encararla. Igualmente haremos un repaso a las que llamaremos influencias “estructurales” que se materializan en los procesos de huida ilustrada, donde el componente de género queda más patente y las atribuciones de “éxito y fracaso”.

La Escuela, idea repetida con asiduidad, no sólo enseña sino que principalmente educa o, en términos de Lerena ([1983] 1991: 53), “elige una cultura para desechar las demás”. Su nacimiento parece tener poco que ver con el desarrollo democrático o la pretensión de igualitarismo, sino más bien con la necesidad de disponer de un “taller de hombres” y de una estructura de modelado de identidades que favoreciese el desarrollo de la Nación y la Patria (Fernández Enguita 1990; Cuesta 2005).

Esta modernidad líquida en la que nos encontramos tiene como consecuencia directa una deriva a favor del yo que hace más frágiles los vínculos sociales y que, por tanto, se traduce en una pérdida de densidad de las instituciones heredadas (Álvarez-Uriá y Varela, 2009). En este sentido, se habla de la crisis de la escuela en el marco

1 No es gratuita la utilización del verbo “acompañar”, pues no debemos caer en el error de atribuir a la escuela un papel que no tiene una capacidad de influencia que evite observar el resto de factores (económicos, sociales, laborales) que explican los éxodos rurales.

de la crisis de las instituciones de socialización. Así se entienden la pérdida de autoridad académica y moral del profesor (Esteve, 2003) o la emergencia de otros centros de socialización que desplazan la centralidad en la que tradicionalmente ha operado, entre otras, la institución escolar (Torres, 2006:23).

3.1 De la vieja escuela rural a la nueva escuela rural

En coherencia con el planteamiento que hemos mantenido a lo largo de la exposición anterior, realizaremos una diferenciación entre los dos tipos de ruralidad (tradicional y nuevas ruralidades) y para ello nos serviremos de lo que Feu i Gelis (2004) viene a llamar “vieja escuela rural” y “nueva escuela rural”, cuyo punto de inflexión se sitúa en la evolución que ha sufrido a nivel político y estructural el sistema educativo en el periodo comprendido entre 1970 y 1990.

En la España del siglo XIX y casi hasta mediados del XX, hablar de escuela y de escuela rural significaba casi lo mismo. Las escuelas en su mayor parte estaban situadas en los pueblos y por lo general ostentaban el dudoso honor de ser un auténtico desastre (Hernández Díaz, 2000). Esta “vieja escuela rural” está caracterizada por tener una escandalosa falta de medios humanos, técnicos y económicos para desarrollar su actividad, ser concebida por la Administración como “de cuarta categoría” y sostener una ratio enorme de hasta 90 alumnos por profesor.

Durante la primera parte del siglo XX observamos ya cómo el modelo escolar español es, con todo, eminentemente rural, tanto en su organización como en el currículum aplicado, salvo escasas y loables excepciones:

Es lamentable comprobar cómo el Estado traza para la escuela rural, a manera de desdicha d'arma, un modelo pedagógico de referencia urbano, y por ello sin fisonomía rural, sin identidad. Y, sin embargo, el pueblo rural necesita una escuela con estilo específico, no predeterminada e inigual para todos los pueblos, porque es un organismo colectivo y propio del medio donde desarrolla su acción social (Hernández Díaz, 2000:120).

El régimen nacionalcatolicista de Franco opta en sus primeros momentos por la autarquía y la exaltación del carácter rural de España. Esto hace que la escuela rural y todo lo que la rodea adquiriera un significado y una atención especial. Pero no por el interés de alfabetizar a grandes extractos de la población para garantizar mayor suficiencia y autonomía intelectual sino precisamente para poner los recursos educativos al servicio de esa opción ideológica. De ahí que esa “atención especial” se observe más en los discursos que en la realidad, pues la falta de medios, recursos y especialmente de maestros cualificados, es evidente. El posterior desarrollo de diferentes estructuras de formación y educación agraria que describe Lacruz (2000) propias del franquismo de los años 40 y 50 han de entenderse en este contexto.

Este carácter ruralizante que se observa en los discursos, materiales y decisiones que rodean el sistema escolar cambia radicalmente de dirección con la llegada del llamado “desarrollismo” entre 1959 y 1973. De una España fundamentalmente rural y analfabeta, con apenas medios para la supervivencia en algunas zonas de su geografía se pasa de forma radical a un modelo basado en las ciudades y los centros provinciales. La desagrarización comienza a ser una realidad y comienza el éxodo a la urbe.

La escuela no estuvo ajena a este proceso. Feu i Gelis (2004) no duda en atribuir a la vieja escuela rural un papel activo en el desprestigio de la cultura rural, especialmente la agraria, a través de unos maestros que, salvando honrosas excepciones, ridiculizaban todo lo que tenía que ver con ese entorno. En la misma línea, se ha señalado a la institución un papel activo en el desmantelamiento de estas zonas en los momentos de reconversión

económica

La escuela, en este contexto, debía desempeñar un papel social y económico, invitando expresa o indirectamente a la salida del pueblo, o formando adecuadamente a los niños y adolescentes para adaptarse más pronto, y con menor riesgo, a la nueva realidad que van a encontrar en la sociedad urbana (Hernández Díaz, 2000:132).

Igualmente,

Tampoco puede negarse que la escuela rural ha estado al servicio de un tipo de desarrollo que ha supeditado el campo a la ciudad y que ha visto en la acomodación cultural del campesino a los patrones urbanos uno de sus objetivos (Barrio Aliste, 1996: 87).

La escuela es puesta al servicio del gran proyecto nacional de la tecnocracia del franquismo tardío.

Llegada la década de los setenta, la escuela española sufre un cambio radical con la aprobación de la Ley General de Educación (LGE). Ciertamente, a pesar de las muchas críticas que pueden realizarse, esta supone una evolución muy destacada de un sistema educativo que en sus grandes rasgos seguía manteniendo la estructura básica heredada de la Ley Moyano de 1857. La LGE es un paso de gigante para el sistema educativo, que con ella no se convertirá en un sistema democrático y debemos situarla en el paso de un sistema puramente elitista a uno tecnocrático de masas, en términos de Cuesta (2005).

Con todo, la escuela rural sale especialmente mal parada en esta ley. La vieja escuela rural disponía de pocos o incluso ningún tipo de recurso, pero al menos se situaba en el territorio. Con la aprobación de la LGE comienzan a seguirse una serie de líneas de actuación que atacan la línea de flotación de la misma. En primer lugar, desaparecen las escuelas unitarias a favor de las llamadas “concentraciones” (antesala de la supresión) y de las Escuelas Hogar. Se despersonalizan y uniformizan aún más las escuelas rurales, olvidando así también los contenidos y referencias al medio rural en el ámbito curricular y se abandona definitivamente toda posibilidad de implantar definitivamente la multigraducción como estructura organizativa propia.

Es la entrada de nuestro país en el nuevo periodo democrático el que modifica notablemente la realidad educativa a todos los niveles. No sólo por la aprobación de leyes que establecerán cambios en el sistema educativo sino por la irrupción de un conglomerado de actores en la política educativa. Los padres, los alumnos, los sindicatos de profesores y los llamados Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) hacen su salto a la escena incorporando en numerosas ocasiones elementos fundamentales en la agenda. Los MRP imprimen nuevas sensibilidades sobre lo que han de ser los procesos y las estructuras educativas de un país democrático y comienza a forjarse la llamada Reforma a través de la famosa “experimental”². Es en este contexto en el que hay que situar la aprobación en 1990 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y la implementación de los Centros Rurales Agrupados (mucho antes, en 1983) que suponen otra forma de entender la escuela rural, aunque sin afrontar los verdaderos problemas endémicos de la misma (Bernal, 2004).

Aparecen con el Real Decreto 2731/1986 de 24 de diciembre sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados en la Educación General Básica que, en su preámbulo decía:

La aplicación de este modelo en zonas de poblamiento disperso supuso una política de concentraciones escolares en Centros comarcales que tuvo como consecuencia el cierre de numerosas pequeñas Escuelas y el recurso masivo al transporte escolar de los alumnos [...] en

² La puesta en marcha de la llamada Reforma, en la segunda mitad de la década de los ochenta, comenzó con un proceso participativo de experimentación educativa en los centros. Se trataba de un modelo de abajo a arriba por el cual se creaban grupos de trabajo y experimentación a través de los cuales se generarían las dinámicas que permitirían facilitar la reforma del sistema educativo. No obstante, la conocida como “Reforma” llegó con la LOGSE y no satisfizo las expectativas puestas en ella en términos de innovación docente y curricular.

consecuencia, lejos de alcanzar el objetivo de reducir las disparidades existentes entre el medio urbano y el rural, esta política tendió a agravar las carencias de este último, dificultando el desarrollo educativo y afectivo de los alumnos y contribuyendo a su desarraigo cultural.

Pero frente a la apariencia de un impulso decidido de resolver estas contradicciones y problemas, la llegada de la LOGSE supuso un verdadero jarro de agua fría para las expectativas creadas ya que, salvo con la multigradua- ción implementada, poco se había avanzado, especialmente en el ámbito curricular. Los tres asuntos más contro- vertidos son el hecho de que la escuela rural no tuviera un espacio específico en la ley, la falta de financiación, y el debate sobre la incorporación más temprana a la educación secundaria que generaría la utilización del transporte escolar a partir de los 12 años (Fraile, Irirarte y Ollana, 2000).

Parece que el debate entre “escuela rural” o “escuela en lo rural” (Carabaña, 1985; Barrio Aliste, 1996; Jura- do y Álvarez, 1998), sigue sin cerrarse y a día de hoy es el modelo de agrupaciones³ en el que se plasma la realidad escolar (Bustos, 2009).

Por otro lado, las comunidades con mayor dispersión poblacional, amparadas en los recortes presupues- tarios, están cerrando unidades y centros de este tipo (Álamo, 2012). Al margen de este aspecto no han existido modificaciones legislativas relevantes, aunque hay que señalar que las escuelas rurales ya no son, ni de lejos, el desastre del que hablábamos al inicio de la sección. Hoy disponen de más recursos y su propia configuración (en aulas multigrado, pocos alumnos por aula y posibilidad inmediata de realizar salidas de campo) genera grandes potencialidades pedagógicas que ya quisieran muchos centros urbanos (Bustos, 2007; Boix, 2010).

Uno de los déficits más acuciantes es el de la formación del profesorado. Hoy en día en los planes univer- sitarios de formación inicial de los maestros rurales apenas aparecen referencias a la realidad y el análisis social, cultural y pedagógico de la escuela en el mundo rural (Abós, 2007).

Bustos (2008) nos indica que el profesorado del medio rural andaluz es joven y con pocos años de carrera profesional. La conclusión que saca el autor es que estos destinos no son definitivos, sino el inicio de la función docente y serán abandonados pronto. La mitad de los profesores estudiados tenían menos de cuatro años de experiencia docente.

Desaparece el tópico del maestro rural como la persona de referencia en el ámbito intelectual de la loca- lidad. En parte por la propia crisis de la institución escolar, que no se constituye como centro social perdiendo la influencia social, educativa y cultural que pudo llegar a tener, pero también por la falta de arraigo e implicación territorial (Campbell y Gregory, 2011).

Para Maya Frades (2006), aquellos sistemas en los que los alumnos y alumnas pueden conocer, a través de una programación educativa centrada en su propio entorno, las potencialidades de su territorio, tienen más posi- bilidad de arraigarse y apostar por el mismo. No obstante, para Corbett (2009) nadie tiene claro aún cómo poner en marcha proyectos educativos que favorezcan que los jóvenes se mantengan en el territorio. Ni siquiera está claro (Carabaña, 1985; Barrio Aliste, 1996) que tal cosa sea política, ética o pedagógicamente aceptable.

3 Los Centros Rurales Agrupados no tienen una articulación legal muy distintiva del resto del resto de centros educativos. Al final la única característica diferencial de las escuelas en el ámbito rural con respecto a las urbanas es el número de alumnos, su carácter multigraduo- do y el carácter itinerante de los docentes. Las implicaciones que esto tiene a nivel docente y metodológico son interesantes y quedan muy bien plasmadas en el trabajo de Boix (2004).

3.2 La huida ilustrada

Dentro de las estrategias de huida a las que antes nos referíamos ha cobrado especial importancia para la literatura la llamada “huida ilustrada” (Camarero *et al.*, 2009). Es, además, una de las principales influencias de la institución escolar en el marco del arraigo, toda vez que la escuela se constituye en motor del abandono de las mujeres (Maya Frades, 2006).

Bajo esa denominación se conoce al proceso por el que muchas ven en la educación una vía de escape del entorno (Camarero *et al.* 2009). El que sea especialmente palpable este efecto en las mujeres queda demostrado cuando se analizan los resultados académicos y los niveles formativos de unos y otras en el medio rural. En la actualidad la verdadera diferencia entre la juventud rural y urbana es la formación, en concreto la de las mujeres jóvenes (Gómez Benito y González Rodríguez, 2002). Y todo ello proviene de una situación de diferencia palpable en cuanto a las trayectorias personales y la forma de “encarar” la formación en función del género.

Ya se ha señalado el especial repudio que las mujeres tenían a la vida en los pueblos, a la que identificaban con el retraso, el patriarcado y las escasas oportunidades. La vía de la ocupación y “el escape” hacia zonas urbanas era, por tanto, la estrategia utilizada. Para ello un buen rendimiento escolar podía suponer un camino perfecto porque suponía un camino natural hacia la ciudad. En algún momento de su formación, el pueblo no ofertaría suficientes servicios. Es el caso del paso a la educación secundaria, que generalmente se encontraba (y se encuentra en la actualidad) centralizada en las cabeceras de comarca o en las zonas de influencia territorial. Esto suponía sin lugar a dudas una posibilidad muy importante o bien de ir día a día al entorno urbano (con transporte escolar o privado) o bien de vivir temporalmente en el mismo. Si además la joven accedía a la universidad, la vida urbana estaba asegurada. Pero, además, la formación secundaria y terciaria abonaba las habilidades y destrezas de la joven y permitía su integración sociolaboral en entornos diferentes a los rurales.

En ocasiones, son incluso las propias madres las que ejercen un papel activo en este proceso “empujando” a la que entienden que es una vida mejor fuera del pueblo, formando parte de las llamadas estrategias de no continuación. En los casos en los que predomina el factor de “estrategia”, esto es, que se trata de una apuesta de la madre o la familia al completo para que la joven se convierta en una “señorita” urbana. En estos casos suele haber un apoyo importante por parte de toda la familia (hermanos varones incluidos, que no lo perciben como una discriminación). Esto, unido a la independencia posible en el mundo urbano, es altamente motivador para la continuación de los estudios, observándose que incluso aquellas que no logran un título que les permita un trabajo cualificado rechazan las oportunidades de vuelta, buscando un empleo no cualificado pero manteniendo su autonomía. La prolongación de los estudios se convierte así en una vía utilizada de forma preferente por parte de las jóvenes para abandonar el pueblo y la familia de origen y asentarse en un entorno urbano (Díaz Méndez, 2006). Dicho de otra manera:

Las madres, conocedoras de sus limitaciones como transmisoras de un modelo de mujer que no es el que ellas representan, optan por empujar a sus hijas hacia otras agencias socializadoras que les garanticen el aprendizaje de modelos femeninos urbanos. Hacen esto con un claro objetivo: alejarlas del destino al que por su origen están orientadas (Díaz Méndez y Díaz Martínez, 1995: 208)

Los efectos más inmediatos de este proceso son dos: la movilidad de las mujeres rurales en un solo sentido (ida pero no vuelta) y la mejora de la formación académica de las mismas. Las mujeres que finalmente consiguen una integración laboral y social en los entornos urbanos (bien por una evolución satisfactoria a nivel académico

o bien porque, una vez instaladas en la ciudad se mantienen en la misma pese al fracaso escolar), difícilmente vuelven a sus lugares de origen (*Op. Cit.*).

Esto permite que tomen contacto con un entorno, el urbano, que es percibido como menos aburrido y más lleno de posibilidades, un estilo de vida que poco tiene que ver con el campo. Jóvenes, por tanto, fascinadas por la ciudad y que manifiestan un claro rechazo hacia el medio rural, que se ha operativizado en una tajante negativa a la posibilidad de establecer vínculos matrimoniales con jóvenes ganaderos o agricultores .

La hipótesis de la *huida ilustrada* ha sido consistente con los datos. Precisamente el hecho de que la mayor masculinización rural se ha alcanzado en zonas rurales de mayor presencia de actividades agrarias familiares, como Castilla y León, y mucho menor en aquellas regiones rurales, como el Levante, donde el trabajo asalariado tiene un mayor peso específico, ha llevado a centrar casi totalmente la atención de los investigadores de la masculinización rural en este proceso de huida ilustrada: estudiar para irse a trabajar a la ciudad” (Camarero y Sampedro, 2008:77).

3.3 Éxito urbano, fracaso rural

Si en algo es especialista el sistema educativo es en delimitar lo que suponen las nociones de éxito y fracaso (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). En realidad, una gran parte de su maquinaria, al menos la esencial, se basa en la imprimación de esta dicotomía en la vida diaria. El sistema de títulos, la promoción por cursos y fundamentalmente las calificaciones escolares son las estrategias que se utilizan.

Cabe pensar que las nociones asociadas al éxito y al fracaso, en una visión dicotómica, estarán muy presentes en la identidad de los jóvenes occidentales. Y si bien en la actualidad dicha cuestión va perdiendo peso, estas nociones tendrán un componente muy importante que tiene que ver con el comportamiento escolar. La posición ocupada en el sistema escolar tendrá mucha influencia en el autoconcepto así como en la propia valoración del éxito y el fracaso.

Pues bien, en estudios como el de Alonso Tórrens (2008) en la Raya Hispano-Lusa se observaba con mucha frecuencia la aparición entre jóvenes y personas que podríamos situar en la “generación soporte” la atribución de las nociones de éxito y fracaso a la trayectoria vital urbana o rural e, igualmente y en paralelo, a la consecución de títulos escolares. Es decir, existe una tendencia entre los jóvenes del oeste de Castilla y León que tiende a percibir a quienes han abandonado el medio rural como “exitosos” mientras que aquellos que se han quedado se refieren a sí mismos en términos peyorativos.

Esto es especialmente palpable cuando dichas realidades han venido dadas por las trayectorias escolares, a las que se aplica un valor explicativo en términos “meritocráticos”. Es decir, alguien consigue abandonar su pueblo o su comarca en la medida en que “vale para estudiar” mientras que aquellos que se quedan lo hacen porque “no valen”.

Llegados a este punto hay que reiterar que este es solamente una parte del relato. Aunque no son mayoritarios, los discursos que establecen como horizonte vital e incluso como una ventana de oportunidad la vida en el propio pueblo van cobrando forma y sentido. La irrupción de nuevas formas de ruralidad y la identificación de las mismas con la modernidad hacen que las trayectorias identitarias no sean, ni mucho menos, unidireccionales.

4. Conclusiones

Sería temerario asignar a la escuela un papel que no tiene. La pérdida de densidad de las instituciones sobre las que se articuló la modernidad hace que debamos relativizar sus influencias actuales (e incluso las pasadas). Lo contrario sería pretender situar el carro delante de los bueyes y continuar en la nada edificante senda de atribuir a la escuela el papel de resolver todos los conflictos y problemáticas sociales. Pero si bien esta institución no tiene tanta influencia como se puede pensar, tampoco es correcto retirarle toda la responsabilidad. La escuela tiene una influencia limitada, que va de la mano de las dinámicas territoriales, las estrategias familiares y las influencias que pueden ejercer otras instituciones sociales o políticas y que únicamente se entiende y tiene sentido cuando se analizan en su complejidad y con las interacciones que existen entre estos cuatro factores.

Como hemos podido comprobar, hay suficientes datos como para admitir que la escuela ha jugado su papel en los procesos de despoblación que ha vivido el mundo rural español durante el último medio siglo. La institución escolar ha ejercido al menos dos tipos de influencias en los profundos cambios de la sociedad española.

Por un lado, desde su vertiente estructural, ha servido como un puente para la llamada “huida ilustrada”, especialmente de las jóvenes. La revisión literaria nos ha permitido demostrar que las estrategias familiares y personales se apoyan en instituciones como la escolar para lograr sus objetivos y la educación secundaria y superior ha sido un trampolín para muchas mujeres que deseaban abandonar el pueblo entendido desde el punto de vista de la ruralidad tradicional y al amparo del deseo de una identidad urbana que igualmente se ve reforzada por las nociones de éxito y fracaso que se le atribuyen.

La breve revisión histórica nos ha permitido intuir cómo la institución escolar ha estado muy vinculada a las pautas de movilidad poblacional que se planteaban desde el poder político. Esto ha sido especialmente explícito en el caso del régimen franquista, que en un primer momento utilizó las instituciones escolares para arraigar el carácter rural y tradicionalista de la sociedad y posteriormente elaboró estrategias para acompañar la desagregación.

La implantación de los CRA (Colegio Rural Agrupado) comienza con el Real Decreto 1174/1983 de educación compensatoria y se certifica tres años después, a través del Real Decreto 2731/1986 sobre constitución de Centros Rurales Agrupados en la educación general básica. El modelo de agrupaciones se constituye con la antítesis del modelo de concentraciones franquista de la Ley General de Educación y tiene como objetivo acercar las escuelas a los territorios, manteniéndolas aún con pocos alumnos. Se trata de una suerte de fusión de unidades que comparten, entre otras cosas, el profesorado. De esta forma el itinerante es el docente y no el alumno. En cualquier caso, no ha habido más avances legislativos y a día de hoy la escuela en el mundo rural no tiene un tratamiento diferenciado del resto, salvo para cuestiones puramente organizativas en materia de profesorado o materiales. No hay un currículum específico o una formación docente íntimamente relacionada con estas realidades. No hay tanto una “escuela rural” como “escuela en lo rural”.

La cuestión no es sencilla y el debate puede adquirir grandes dimensiones. No sabemos si podemos atribuir a la escuela un papel específico a la hora de garantizar la sostenibilidad social de los territorios, pero sí sabemos que cualquier apuesta educativa nunca debe perder de vista principios como la igualdad de oportunidades o el desarrollo integral de la persona. Aspirar a utilizar la institución desde una perspectiva tecnocrática sería volver al

origen de los conflictos y haber aprendido poco. Pero si se continúa con un modelo escolar urbanocéntrico, irremediablemente despoblación, desarraigo y escuela rural estarán condenados a encontrarse.

5. Bibliografía

- ÁLAMO, Pablo del. 2012. "La compleja situación de la escuela rural". *Escuela*, 14 de junio de 2012.
- ALFONSO, Ana; José María DÍAZ-PUENTE y Francisco GALLEGRO. 2011 "¿Por qué se decide no emigrar? Un estudio de partida para el diseño de programas de desarrollo rural en la provincia de Cuenca", *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 10: 157-181.
- ÁLVAREZ-URÍA, Fernando y Julia VARELA. 2009. *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*. Barcelona: Morata.
- BARRIO ALISTE, José Manuel del. 1996. "¿Existe la escuela rural?", *Cuadernos de Pedagogía*, 251: 85-89.
- BARRIO ALISTE, José Manuel del. 2010. *La población en Castilla y León en los inicios del siglo XXI*. Fundación Perspectivas. Valladolid.
- BOIX, Roser. 2003. "Escuela Rural y Territorio: entre la desruralización y la cultura local", *Revista Digital Erural, Educación, cultural y desarrollo rural*, 1(1).
- BOIX, Roser. 2004. *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Ciss Paix. Barcelona
- BUSTOS GISBERT, María Luisa. 2006. "Crisis, recuperación y cambio en las áreas rurales regresivas", *Ería: Revista cuatrimestral de Geografía*, 70: 149-160.
- BUSTOS JIMÉNEZ, Antonio. 2009. "La escuela rural española ante un contexto de transformación", *Revista de Educación*, 350: 449-461.
- BUSTOS JIMÉNEZ, Antonio. 2007. "Dos décadas de escuelas rurales andaluzas", *Aula abierta*, Vol 35 nº1-2. pp. 91-104.
- BUSTOS JIMÉNEZ, Antonio. 2008. "Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía", *Revista de Investigación educativa*, 26(2): 485-519.
- CAMARERO, Luis (Coord.) Fátima CRUZ, Manuel GONZÁLEZ, Julio A. DEL PINO y Rosario SAMPEDRO. 2009. *La población rural en España. De los desequilibrios a la sostenibilidad social*. Colección de estudios sociales nº27. Barcelona: Fundación La Caixa.
- CAMARERO, Luis y Rosario SAMPEDRO. 2008. "¿Por qué se van las mujeres? El continuum de movilidad como hipótesis explicativa de la masculinización rural", *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 124:73-105.
- CAMARERO, Luis. 1991. "Tendencias recientes y evolución de la población rural en España", *Política y Sociedad*, 8: 13-24.
- CAMPBELL, Allen M. y GREGORY C.R. Yates. 2011. "Want to be a country teacher? No, I am too metrocentric", *Journal of Research in Rural Education*, 26(4): 1-12.
- CARABAÑA, Julio. 1985. "¿Tiene la escuela rural que formar alumnos rurales?" *Revista de Estudios de juventud*, 18: 37-46.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL DE CASTILLA Y LEÓN. 2004. *Informe a Iniciativa Propia / 01: Las mujeres en el medio rural de Castilla y León*. Valladolid: CES.
- CORBETT, Michael. 2009. "Rural schooling in mobile modernity: Returning to the places I've been", *Journal of Research in Rural Education*, 24(7): 1-12.
- CUESTA, Raimundo. 2005. *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- DÍAZ MÉNDEZ, Cecilia y Capitolina DÍAZ MARTÍNEZ. 1995. "De mujer a mujer: estrategias femeninas de huida del hogar familiar y del medio rural", *Agricultura y Sociedad*, 76: 205-218.
- DÍAZ MÉNDEZ, Cecilia. 2005. "Aproximaciones al arraigo y desarraigo femenino en el medio rural: mujeres jóvenes en busca de una nueva identidad rural", *Papers*, 75: 63-84.
- DÍAZ MÉNDEZ, Cecilia. 2006. "Cambios generacionales en las estrategias de inserción sociolaboral de las jóvenes rurales", *Revista Española de Estudios Agrosociales y Pesqueros*, 211: 307-338.
- ESCRIBANO PIZARRO, Jaime. 2012. "Servicios educativos y sanitarios elementales en el mundo rural. Percepción social e influencia sobre la calidad de vida", *Estudios geográficos*, 272: 35-61.

- ESTEVE, José Manuel. 2003. *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós: Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. 1990. *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Ediciones Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano; Luis MENA y Jaime RIVIÉRE. 2010. *Fracaso y abandono escolar en España*. Cuaderno de Estudios nº25. Barcelona: La Caixa.
- FEU I GELIS, Jordi. 2004. "La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma", *Revista digital Erural: educación, cultura y desarrollo rural*, 3.
- FRAILE, Conchita, José Ángel IRIARTE y María Teresa Orellana. 2000. "La LOGSE vista desde el medio rural", *Revista de Educación*, 322: 159-167.
- FUNDACIÓN PERSPECTIVAS. 2011. *Barómetro del Mundo Rural*. Valladolid: Fundación Perspectivas.
- GLENDINNING, Anthony; Mark NUTALL, Leo HENDRY; Marion KLOEP y Sheila WOOD. 2003. "Rural communities and well being: a good place to grow up?", *The Sociological Review*, 51(1): 129-156.
- GÓMEZ BENITO, Cristóbal y Cecilia DÍAZ MÉNDEZ. 2009. "La juventud rural en el cambio de siglo: tendencias y perspectivas", *Revista de Estudios de Juventud* (Ejemplar dedicado a: Reflexiones sobre la juventud del siglo XXI), 87: 125-144.
- GÓMEZ BENITO, Cristóbal y Juan Jesús GONZÁLEZ RODRÍGUEZ. 2002. *La Juventud Rural 2000*. Madrid: Instituto de la Juventud (INJUVE).
- GÓMEZ-LIMÓN Rodríguez, José Antonio; Ignacio ATANCE MUÑIZ y Margarita RICO GONZÁLEZ. 2007. "Percepción pública del problema de la despoblación en el medio rural de Castilla y León", *Ager. Revista de estudios sobre despoblación y desarrollo rural*, 6: 9-60.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. 2000. "La escuela rural en la España del Siglo XX", *Revista de Educación*, Nº Extraordinario 2000:113-136.
- JURADO GARCÍA, Manuel y Miguel Ángel ÁLVAREZ MARTÍN. 1998. "Maestros rurales y ovejas eléctricas", *Cuadernos de Pedagogía*, 266: 86-89.
- LACRUZ ALCOLER, PEDRO. 2000. "Aulas entre rastrojos", *Revista de Educación*, 322: 11-28.
- LERENA ALESÓN, Carlos [1983] 1991. *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona: Ariel
- MAYA FRADES, Valentina. 2006: "La educación de las mujeres en el mundo rural. Convergencia con Europa y cambio en la Universidad". Presentado en la XI Conferencia de Sociología de la Educación. Santander 22, 23 y 24 de Septiembre.
- OLIVA SERRANO, Jesús 2010. "Rural melting-pots, mobilities and fragilities: reflections on the Spanish Case", *Sociologia Ruralis*, 50(3): 277-295.
- OLIVA SERRANO, Jesús. 2006. "Movilidad laboral y estrategias de arraigo rural", *Revista Española de Estudios Agro-sociales y Pesqueros*, 211: 143-187.
- RUIZ RIVERA, Naxhelli y Javier DELGADO CAMPOS. 2008. "Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones campo-ciudad", *Revista Eure*, 34(102): 77-95
- TORRES, Jurjo. 2006. *La desmotivación del profesorado*. Barcelona: Morata.
- WALBERG, Herbert, y Rebecca GREENBERG. 1996. "Youth Realities and Aspirations", *Journal of Research in Rural Education*, 12(3): 178-180.